

## LEITURA E MODALIZAÇÃO NO ENSINO: ANÁLISE DE ARTIGO DE OPINIÃO

Leonor Werneck dos Santos\*

Dennis Castanheira\*\*

**Resumo:** Neste artigo, discutimos a aplicação do conceito de modalização em um artigo de opinião, refletindo sobre propostas de atividades voltada para alunos de Ensino Médio. Com base em Koch e Elias (2006, 2009), Geraldi (2011 [1997]), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), Santos (2015), dentre outros, faremos uma síntese do estágio atual das pesquisas em leitura e escrita, enfatizando sua interface para o ensino. Da mesma forma, com base em Cabral (2010), Kebrat-Orecchioni (1997[1980]), dentre outros, traçaremos um panorama dos estudos atuais sobre modalização. Esperamos, com essas reflexões, demonstrar como é possível aplicar esse conceito ao ensino de língua portuguesa, exemplificando com a análise de um artigo de opinião.

**Palavras-chave:** Linguística de Texto. Leitura. Ensino de Língua Portuguesa. Artigo de Opinião. Modalização.

**Abstract:** In this article, we discuss the application of the concept of modalization in an opinion article, reflecting on proposals of activities aimed at high school students. Based on Koch and Elias (2006, 2009), Geraldi (2011 [1997]), Santos, Cuba Riche and Teixeira (2012), Santos (2015), among others, we will summarize the current state of research in reading and writing, emphasizing its interface to teaching. Similarly, based on Cabral (2010), Kebrat-Orecchioni (1997[1980]), among others, we will give an overview of current studies on modalization. With these reflections, we hope to demonstrate how it is possible to apply this concept to Portuguese language teaching, exemplifying with the analysis of an opinion article.

**Keywords:** Text Linguistics. Reading. Portuguese Language Teaching. Opinion Article. Modalization.

### Introdução

Discutir as dificuldades de leitura e escrita na Educação Básica brasileira tem sido o mote para publicações nas áreas de Pedagogia e Letras, desde a década de 1980. Diversos

---

\*Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil, leonorws@yahoo.com.br

\*\* Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil, denniscastanheira@gmail.com

autores, de diferentes linhas teóricas, costumam analisar dados de provas nacionais e internacionais que mostram o baixo nível de leitura dos alunos brasileiros, mesmo dos que concluíram o Ensino Médio. Estabelecer metas e discutir currículos mínimos tem sido a decisão dos governantes, mas a possível solução para o problema parece-nos ser a aplicação didática das pesquisas acadêmicas sobre leitura e escrita.

É este o nosso objetivo no presente artigo. Sem pretender dar receitas ou resolver todos os problemas de leitura dos alunos, propomos aqui uma discussão a respeito de um tema muito frequente nas pesquisas em Linguística de Texto e Funcionalismo: modalização. Nosso foco, porém, será fazer um panorama sintético do que vem sendo pesquisado, para nos concentrarmos em propostas de abordagem desse tema em turmas de Ensino Médio, sugerindo atividades de leitura e produção de artigos de opinião.

Partiremos de uma breve reflexão teórica sobre leitura e ensino de língua. Já em relação à modalização, associaremos esse conceito à intersubjetividade, partindo de Cabral (2010) e Kebrat-Orecchioni (1997[1980]), dentre outros. Após esse breve panorama teórico, analisaremos o artigo de opinião “Segurança é a medalha mais almejada”, publicado em 08 de agosto de 2016, no jornal *O Dia Online*, do estado do Rio de Janeiro. A partir desse texto, discutiremos algumas sugestões de atividades envolvendo argumentação e modalização do discurso tendo como base a relação texto e ensino. Dessa forma, buscaremos estabelecer algumas estratégias que possam auxiliar professores no tratamento do tema em sala e, assim, formar leitores e produtores textuais mais conscientes e críticos.

### **Texto, leitura e ensino**

...saber uma língua é saber produzir textos e interpretá-los. (MAGNANI, 1991, p. 55)

Uma das preocupações com relação ao ensino é considerar o aluno um participante ativo no levantamento de hipóteses e na escolha de estratégias de leitura. Na década de 1980, Soares (1988, p. 25) já alertava que “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” – o que destaca a diferença entre decodificar e ler, de fato. Além disso, quando se pensa em ensino de leitura, geralmente ela está atrelada ao ensino de língua portuguesa, e poucos profissionais de outras disciplinas se sentem “professores de leitura” ou “professores de linguagem” (cf. NEVES *et al.*, 2001). Para Silva (2010, p. 76), entretanto, todo professor é professor de linguagem, entendida como

o procedimento de interlocução que se exerce nas práticas sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade. Interagir pela linguagem constitui falar alguma coisa a alguém, de certa forma, num determinado contexto histórico. Pela linguagem é possível manifestar ideias, pensamentos, estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes e influenciar os outros, modificando as representações que fazem da realidade. É na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o indivíduo se apropria do sistema linguístico.

Assim, somente concebendo o texto como algo em constante construção de sentido (KOCH; ELIAS, 2006), o professor consegue formar leitores críticos. A formação do leitor vem preocupando profissionais das mais diversas áreas, como observamos nas pesquisas, na área de matemática, de Ardenghi (2010, p. 2):

Todo professor é professor de linguagem, especialmente da utilizada em sua disciplina e sua atuação é decisiva na formação do leitor autônomo capaz de se posicionar diante do texto e ler nas entrelinhas. Cada área do conhecimento tem textos com termos específicos, uma lógica e um jeito próprios de lidar com a escrita.

A partir da década de 1990, com a publicação, dos PCN de ensino fundamental e médio e, alguns anos depois, das OCN, nos quais há destaque para a abordagem textual integrada a aspectos gramaticais e de estruturação textual, em uma perspectiva interdisciplinar, houve maior ênfase no estímulo à leitura na escola. Porém, por motivos diversos, ainda é grande a defasagem dos alunos brasileiros com relação à qualidade da leitura de gêneros textuais variados – como atestam os resultados de avaliações do porte do PISA, Provinha Brasil etc.

Não basta a alfabetização, a decodificação, para cancelar ao aluno uma leitura proficiente. Não são poucos os alunos que aprendem a ler, chegam ao final do Ensino Médio e sequer conseguem entender uma notícia de jornal. Por isso, atualmente, prefere-se, no lugar de alfabetização, o termo letramento (cf. SOARES, 2003), que inclui, além do aprendizado de aspectos sistemáticos de leitura e escrita, a verdadeira imersão no mundo letrado.

Essa imersão, porém, só ocorre se o aprendiz tem contato com gêneros textuais variados, importantes na interação sociodiscursiva, e percebe não apenas a mensagem dos textos, mas sua intencionalidade, a intertextualidade presente, o contexto etc. Segundo Koch e Elias (2006, p. 11),

**o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos

elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. [grifos das autoras]

Dessa forma, ao ler acionamos um sem-número de informações prévias (cf. KLEIMAN, 2003[1989]; KOCH e ELIAS, 2006; SANTOS, CUBA RICHE e TEIXEIRA, 2012), que incluem conhecimento linguístico (vocabulário, sintaxe da língua, elementos de articulação etc.), interacional (perceber que se trata de uma piada e não de um comunicado oficial, por exemplo), conhecimento da estrutura textual (não se lê uma receita da mesma forma que se lê um romance; um problema de matemática é diferente de uma piada), percepção de intertextualidade (referência a Romeu e Julieta no capítulo final de uma novela), relação texto-contexto (letra de música da época da ditadura militar) etc.

Essas interrelações propiciam “o adentramento crítico dos textos propostos”, que, segundo Silva (1988, p. 4), nem sempre é estimulado na escola. Dessa forma, para o autor, há diferença entre **ledor** do **leitor**:

“ledor”	leitor
não consegue ir além do texto, apenas há a repetição das informações do texto	faz inferências, observa as entrelinhas, percebe as intenções e a estrutura do texto
“mera reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelo autor do texto. (...) os signos impressos são tomados como autônomos, sem que o leitor elabore e faça mediação com o social, com o concretamente vivido.”	Há “o adentramento crítico dos textos propostos. (...) existe a posse, apreensão ou compreensão de ideias”

(adaptado de Silva, 1988, p. 4)

Segundo Marcuschi (1996, 2008), as dificuldades de leitura decorrem, em parte, da deficiência de alguns livros didáticos na abordagem textual, percebida nos exercícios de interpretação que nem sempre suscitam uma reflexão dos temas abordados, apenas restringem-se à literalidade. Para o autor, a intenção, ao trabalhar textos variados na escola, deve ser estimular a leitura crítica e participativa, que leve à elaboração de textos coesos e coerentes para, como elemento de interação, cumprirem seu papel de elo entre autor e leitor.

Essa situação vem mudando, desde o final da década de 1990, com as seguidas avaliações bianuais dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental e médio (PNLD-EF), cujos catálogos, distribuídos nas escolas e disponíveis no site do MEC ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)), incluem resenhas circunstanciadas sobre as obras aprovadas, com

comentários específicos sobre as atividades de leitura (cf. SANTOS, 2009).

Porém, independentemente das atividades de leitura de textos propostas em livros didáticos, o professor em sala de aula pode elaborar atividades outras, mais completas e contextualizadas. Segundo Silva (1992) e Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), o trabalho com o texto pode ser dividido em três etapas: pré-textual, textual, pós-textual. Vamos exemplificar com o gênero textual que propomos para análise, o artigo de opinião. Na etapa pré-textual, enfatizamos a motivação para a leitura, que pode começar, por exemplo, com a análise do título, a leitura de trechos do texto, ou o debate prévio sobre a temática do texto a ser lido. Na etapa textual, analisamos, por exemplo, as estratégias de construção do texto, a linguagem utilizada, a pontuação, a organização em parágrafos, o uso de elementos de articulação, a presença de tese e argumentos etc. Finalmente, na etapa pós-textual, é interessante fazer uma comparação de linguagens, visando à produção de outros textos, que podem ser do mesmo gênero ou não. O artigo de opinião analisado também pode ser uma etapa pré-textual para outra leitura, e assim sucessivamente, criando uma espécie de “rede de textos” interligados pela temática, estilo ou estrutura – o que pode render ótimos desdobramentos de leitura (cf. SANTOS, 2010).

## **Modalização**

Baseado e fundamentado na teoria da enunciação, o conceito de modalização do discurso vincula-se indubitavelmente à noção de (inter)subjetividade, defendida nos estudos linguísticos, sobretudo, por Benveniste (1976), que investigou pronomes de primeira e segunda pessoa e um paradigma específico de alguns verbos para discutir marcas enunciativas no discurso. Diante do posicionamento do enunciador em relação à proposição, marcas (inter)subjetivas são deixadas em seu discurso e, assim, sua presença é assinalada por meio de índices de modalização (verbos, advérbios, orações), tidos como marcas atitudinais, opiniões, intenções, sentimentos e pontos de vista.

Um exemplo pode ser visto no trecho de artigo de opinião a seguir, analisado por Castanheira (2017, p. 72):

Houve **quase** 14 mil amputações e mais de 40 mil fraturas. O que justificaria afrouxar as normas, beneficiando (pra variar) os empresários em detrimento dos trabalhadores? **Infelizmente**, se faz necessário estarmos atentos a iniciativas que vão

contra a vida dos trabalhadores (Retrocesso nas normas de segurança do trabalho – *Jornal O Dia Online*).

Nesse exemplo, podemos observar que há dois índices de modalização – os adverbiais modalizadores “quase” e “infelizmente” – que marcam a atitude do enunciador em relação ao que está sendo discutido: o retrocesso em algumas normas de segurança do trabalho. O uso do elemento “quase” tem função intensificadora, reforçando a alta quantidade de amputações ocorridas. Ao combinar esse elemento com o “mais” em “mais de 40 mil fraturas”, percebemos que as estruturas “quase 14 mil amputações” e “mais de 40 mil fraturas” são juntamente utilizadas para fins argumentativos. Isso fica mais claro com o uso de “infelizmente”, tendo em vista que, após demonstrar a quantidade de casos de amputações e fraturas, a importância de normas de segurança de trabalho é mais evidente, favorecendo o ponto de vista defendido pelo enunciador e seu posicionamento contrário às mudanças propostas.

Cabral (2010) ressalta que é preciso diferenciar modalidade e modalização. A modalidade diz respeito aos estudos da retórica clássica para classificar as proposições em possibilidade/ impossibilidade e necessidade/ contingência. Os enunciados, segundo a autora, podem se encaixar em três tipos de modalidade: epistêmica (ligada ao conhecimento, à crença e ao julgamento em termos de probabilidade, possibilidade e certeza); deôntica (relacionada ao dever, à obrigação e à permissão) e alética (refere-se à necessidade). São noções fundamentais da lógica modal, então, a necessidade e a possibilidade diante de um estado de coisas.

Já a modalização, de acordo com Cabral (2010, p. 111) “refere-se à expressão da aproximação ou do distanciamento do locutor diante do conteúdo de seu enunciado, atestando seu grau de adesão”. Koch (2011[1984]) recorre à teoria dos atos de fala, de Austin, para discutir tal conceito. Para a autora, ao produzir um enunciado, o locutor manifesta suas intenções e atitudes por meio de sucessivos atos ilocucionários de modalização, atualizados a partir de diferentes modos de lexicalização oferecidos pela língua.

Portanto, o conceito de modalização do discurso está relacionado, como ressalta Kebrat-Orecchioni (1997[1980]), às marcas dadas pelo sujeito da enunciação ao seu enunciado, ou seja, ao componente que permite avaliar o grau de adesão do enunciador ao que está sendo proferido por ele. A ideia de modalização vincula-se, dessa forma, à aplicação dos conceitos de modalidade à enunciação e ao seu uso em contextos reais de interação.

Além disso, é preciso ressaltar que a modalização é expressa por marcas linguísticas e, por isso, é objeto de pesquisa, sobretudo, dos estudos sobre argumentação, pois a investigação do grau de adesão está vinculada à força argumentativa conferida aos textos e, portanto, ao ato de argumentar. A argumentação, nos estudos sobre modalização, engloba a análise da construção argumentativa dos textos a partir de sua estruturação por meio de uma tese apoiada em argumentos bem fundamentados e estratégias argumentativas conscientes e articuladas, como analisaremos no artigo opinativo do Jornal *O Dia Online*.

Além disso, estudar argumentação e modalização envolve considerar que na língua em uso há sequências argumentativas e não textos completamente argumentativos (cf. KOCH (2011[1984])). Isto é, embora um texto possa ter caráter mais argumentativo do que outro, toda produção oral ou escrita terá outras sequências textuais (narrativas, descritivas, expositivas, injuntivas) que podem, inclusive, constituir uma estratégia argumentativa do enunciador para defesa da tese proposta. Isso significa que descrever um personagem ou narrar um caso antigo de corrupção pode ser uma trama textual para fins persuasivos.

Essa ideia também pode ser relacionada aos postulados da Teoria da Argumentação na Língua ou Semântica Argumentativa. Ducrot (1981; 1987), precursor da perspectiva, postula que a argumentação está na língua e que há alguns elementos que colaboram para a construção dos sentidos, orientando argumentativamente os textos, demonstrando sua força argumentativa e desempenhando o papel de operadores.

Segundo Gouvêa, Pauliukonis e Monnerat (2013, p. 45, grifos das autoras), são operadores argumentativos:

- (1) morfemas que introduzem o argumento mais forte de uma escala de argumentos que apontam para a mesma conclusão – *até, inclusive, nem mesmo etc.*;
- (2) morfemas que introduzem uma conclusão (tese) relacionada a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *portanto, logo, então etc.*;
- (3) morfemas que introduzem uma justificativa ou explicação relacionada ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois etc.*, entre outros tipos.

O estudo de operadores argumentativos à luz da Linguística do Texto é explorado em Santos (2003) sob o rótulo de “articuladores textuais”. Em sua investigação, a autora analisa, dentre outros, os usos do elemento “mas”, demonstrando seu caráter multifuncional a partir de uma amostra composta por livros de literatura infantil e juvenil. Santos (2003) estabelece um variado grupo de funções (contraste, ressalva, mudança de condução na narrativa, etc.) que esse elemento pode desempenhar em contextos reais de uso, ressaltando, ainda, sua

combinação com outros articuladores textuais: “e”, “ai” e “então”.

Para Ducrot, outros elementos, como advérbios e preposições, também marcam as intenções argumentativas do enunciador. A esse respeito, estudos posteriores, como Campos e Torquato (2013), defendem a ideia de uma articulação textual argumentativa, expandindo a questão e considerando, além dos operadores argumentativos, outros elementos relevantes para a argumentação como os adverbiais modalizadores, por exemplo. Castanheira (2017), partindo dos postulados desses autores, analisa as funções textuais desses elementos na construção de artigos opinativos, demonstrando que eles atuam como construtores desse gênero a partir da aliança com outras pistas textuais de caráter mais subjetivo. Já Castanheira e Cezario (inédito) defendem que esses elementos apresentam diferentes graus de subjetividade e que seu uso em artigos de opinião está ligado a efeitos de sentido relacionados ao grau de engajamento do enunciador em relação à proposição e a estratégias argumentativas, apresentando alguns exemplos que esclarecem seus postulados, como o destacado a seguir:

Dornelles, além de preparado como economista e professor, alto funcionário de carreira do Ministério da Fazenda, é político nato, tendo exercido muito jovem a função de secretário particular do primeiro-ministro, seu tio Tancredo Neves. Seu pai, general Mozart Dornelles, fez carreira militar e de gestor público respeitado. O tio Ernesto, também militar, foi governador e senador pelo Rio Grande do Sul. Não poderia ter tido melhor escola e melhores mestres. Exemplo, infelizmente, raro na política, tem sido de extrema correção com o governador licenciado, mostrando na postura discreta, mas firme, ao enfrentar a tormenta, a grandeza do homem público e da figura humana (O grito do Rio – Jornal *O Globo* Online).

A partir desse exemplo, os autores defendem que o uso do adverbial “infelizmente” marca o posicionamento do enunciador em relação à postura dos políticos brasileiros, lamentando que poucos políticos tenham o preparo e as atitudes do vice-governador Francisco Dornelles: segundo ele, homem grandioso na política e na vida. O modalizador reforça subjetivamente o discurso do enunciador, mas é ancorado em outras pistas textuais como os adjetivos “raro”, “extrema”, “discreta” e “firme”, que colaboram na construção de sua argumentação, construindo uma cadeia argumentativa mais sólida, que engloba aspectos profissionais e pessoais. Dessa forma, a imagem de Dornelles, que já vinha sendo construída ao longo do texto como um homem bem preparado (“economista”, “professor”, “alto funcionário do ministério da fazenda”) e talentoso (“político nato”), passa a ser defendida e construída com mais clareza a partir do articulador argumentativo “infelizmente”.

Já Castilho e Castilho (1992) defendem que os adverbiais modalizadores podem ser



observados em relação à forma (posição na oração) e à função (valores semânticos, tipos de modalização). Para os autores, esses elementos apresentam posicionamento maleável morfossintaticamente e englobam semânticas diversificadas, podendo apresentar distintos valores a depender do contexto. Esses sentidos são denominados pelos autores como prototípico, paragógico e complexo, englobando casos em que esses elementos da modalização podem apresentar seu valor típico ou assumir novos sentidos.

Castilho e Castilho (1992) defendem, ainda, que há três tipos de modalização: epistêmica, deôntica e afetiva. A primeira expressa uma avaliação sobre as condições de verdade da proposição englobando os modalizadores asseverativos (quando o enunciador considera verdadeiro o conteúdo apresentado: “obviamente”, “inegavelmente”), quase-asseverativos (quando o conteúdo é considerado quase verdadeiro: “talvez”, “possivelmente”) e delimitadores (quando estabelece limite dentro do conteúdo veiculado: “geograficamente”, “historicamente”). Já a segunda expressa a obrigatoriedade de ocorrência de um estado de coisas: “necessariamente”, “obrigatoriamente”. A terceira, por outro lado, expressa as reações do enunciador em relação à proposição: “infelizmente”, “surpreendentemente”.

Além dos adverbiais modalizadores, há outras marcas enunciativas estruturadas por diferentes estruturas lexicais, morfológicas e sintáticas na língua, como verbos e orações, que também colaboram no processo discursivo da modalização. Steffler (2013), por exemplo, discute o uso de verbos modais – como “querer”, “poder”, “ter que”, “ter de”, “dever”. O autor defende que esses elementos devem ser analisados a partir de alguns traços funcionais, dentre os quais: intensidade, controle, valor e escopo da modalização, corroborando a ideia de que a modalização é um processo discursivo que envolve aspectos essencialmente funcionais.

Além disso, a modalização pode ser observada a partir de outros recursos. Pauliukonis (2003), por exemplo, investiga casos de modalização autonímica, mapeando os recursos utilizados por autores de textos midiáticos diversos (notícias, reportagens, artigos de opinião) que demonstram seu posicionamento no texto. De acordo com a autora, a modalização autonímica envolve os comentários do enunciador acerca do que está sendo enunciado e engloba categoriais linguísticas e recursos tipográficos como o uso de aspas, itálico e parênteses.

Um exemplo pode ser visto na manchete “‘QI’ ainda é a chave do emprego” (*Jornal do Brasil*, 08/04/2002), em cuja análise Pauliukonis (2003) defende que a modalização

autonímica pode envolver a categoria de não coincidência entre palavras e coisas. Sob esse ponto de vista, o uso do recurso das aspas serve para indicar que “QI” representa a expressão popular “quem indica”, estratégia do enunciador para marcar ironicamente a contratação de funcionários por empresas privadas.

A relevância do estudo da modalização do discurso para o ensino envolve, portanto, a ligação com a argumentação e a união das práticas de linguagem. Como um fenômeno linguístico-discursivo, a modalização engloba a relação entre a análise de pistas textuais e o ensino de leitura e produção de textos. Além disso, ao envolver categorias gramaticais em sua realização (orações, verbos, adverbiais), é um importante instrumento para a prática de análise linguística, que enfoca o ensino a partir de seus efeitos de sentido. Demonstrar que a modalização e, naturalmente, os índices modalizadores, está relacionada a efeitos de subjetividade e valores semânticos diversos, implica ensinar língua em perspectiva textual.

Sob esse viés, Castanheira (2017) analisa como algumas coleções de livros didáticos abordam o ensino de adverbiais modalizadores. O autor, em perspectiva funcional e textual, demonstra que a maior parte dos manuais focaliza a subjetividade desses elementos, mas não os relaciona com os relaciona com leitura e produção de textos. Se, por um lado, os livros defendem a relevância dos modalizadores para a construção de artigos de opinião, por exemplo, por outro, não apresentam, nos capítulos que envolvem esse gênero textual, elementos modalizadores, demonstrando incoerência desses manuais.

Diante desses resultados, percebemos que é preciso sugerir atividades que demonstrem, de forma mais clara, como relacionar esse tema à argumentação e ao ensino de leitura e produção de textos. Os trabalhos já efetuados geralmente apresentam reflexões mais genéricas, ressaltando a relevância do tema, mas sem demonstrar, de fato, como estabelecer uma “ponte” para o ensino. Trabalhar a modalização em sala envolve, por um lado, utilizar a proposta de Travaglia (1996) de entrada via efeitos de sentido, tendo em vista que partimos do discurso para chegar à forma e, por outro, uma conscientização dos alunos de quais elementos estão envolvidos nesse processo, gerando, posteriormente, produções textuais mais conscientes.

### **Sugestões de atividades**

Ao longo desta seção, apresentaremos algumas sugestões de atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais, a partir de um artigo de opinião publicado em 2016 no jornal *O Dia Online*. Para elaborá-las, pautamo-nos em trabalhos anteriores, como Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), Koch e Elias (2016) e Santos (2016). Ao longo dessas propostas, destinadas a alunos de Ensino Médio, articulamos as três práticas de linguagem defendidas por Geraldini (2011 [1997]) e presentes nos PCN e nas OCN de Língua Portuguesa: leitura, análise linguística e produção textual (BRASIL, 1998, 2006). Destacamos, ainda, que nosso objetivo não é elaborar exercícios prontos, mas sugerir atividades que possam ser utilizadas na elaboração de enunciados a partir de aspectos relevantes para a leitura crítica de um artigo de opinião.

Primeiramente, apresentaremos o texto que utilizaremos e, posteriormente, explicaremos como podem ser trabalhados aspectos mais gerais em relação aos artigos de opinião como gênero, à importância do suporte, etc. Além disso, destacaremos como articular os elementos linguísticos a partir de seus efeitos de sentido com atividades de leitura. Por fim, apresentaremos uma sugestão de proposta de produção textual. Ressaltamos que não temos como objetivo esgotar as possibilidades de análise do texto em destaque, mas estabelecer algumas possíveis abordagens do tema.

#### **Segurança é a medalha mais almejada**

Um planejamento integrado, contando com o setor de inteligência de cada instituição, certamente trará bons frutos

Com o início das competições, o clima olímpico pouco a pouco envolve a todos. E mesmo os mais avessos ao esporte, inevitavelmente, são atingidos pelas mudanças na rotina, desde as alterações no trânsito, passando pelos turistas, até o aparato de segurança, com soldados fortemente armados nas ruas da cidade. Um clima que, inicialmente, até representaria tranquilidade; porém, essa sensação é parcial. Se por um lado há, sim, maior segurança, por outro ela se concentra em determinadas áreas, ficando outras vulneráveis a ações de bandidos.

O esquema envolvendo mais de 80 mil agentes de segurança, segundo o Ministério da Justiça, entre polícias Militar, Civil, Federal e Forças Armadas, nos traz reflexões e até discussões que merecem permanecer após os Jogos. A primeira é que a integração é um caminho a ser considerado. Um planejamento integrado, contando com o setor de inteligência de cada instituição, certamente trará bons frutos não só para o Rio, mas para todas as capitais brasileiras.

Discute-se isso, pelo menos, há mais de 40 anos, mas já passou da hora de, efetivamente, isso sair do campo das ideias e ir para a prática. Não adianta ficar apagando incêndio e priorizando ações pontuais para garantir a realização de eventos. Mesmo porque a Olimpíada é o último dessa sequência que iniciou com o Pan de 2007, depois com a Jornada Mundial da Juventude, em 2013, e a Copa do Mundo. Vai demorar para organizarmos algo com essa dimensão. No entanto, a violência continua crescendo.

Autoridades já solicitaram a permanência da Força Nacional até as eleições municipais, em outubro, mas isso é pouco e se apresenta como uma medida paliativa e não como uma estratégia objetiva para amenizar a violência e combater o crime organizado.

Segurança não é algo simples, exemplo disso é que, mesmo com todo esse aparato para os Jogos, vergonhosamente ocorreu um arrastão no Flamengo, a poucos metros da sede do governo. Uma ousadia que nos sinaliza o ponto a que chegamos e nos preocupa quanto ao que está por vir se não tomarmos sérias providências.

Nesse momento em que o mundo olha para o Brasil e para o Rio por conta de recordes e ouro olímpico, devemos deixar claro que a medalha que mais almejamos é a da segurança.

Fonte: Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/opiniao/2016-08-08/marcos-espinola-seguranca-e-a-medalha-mais-almejada.html>>. Acesso em: 26 de agosto de 2017.

A partir deste artigo opinativo, podemos, primeiramente, efetuar algumas atividades pré-textuais. Como atividade motivadora, sugerimos trabalhar inicialmente com o título do artigo – “Segurança é a medalha mais almejada”. Esse título se insere num contexto mais amplo, ligado a aspectos específicos do Rio de Janeiro na época da publicação, em que a cidade foi sede dos jogos Olímpicos e também passava por um constante problema de segurança pública. Algumas perguntas motivadoras poderiam envolver: (1) a relevância de um jornal do Rio de Janeiro destacar problemas de segurança pública na cidade em meio aos jogos Olímpicos; (2) os possíveis impactos que esse título poderia ter em seus leitores; (3) os efeitos de sentido (coerência, por exemplo) causados pela publicação deste texto em um jornal carioca. A partir desses destaques, o professor trabalharia, sobretudo, a prática de leitura com conceitos como texto, contexto e coerência, observando a relevância do contexto em que o texto se insere para sua publicação.

Ainda focalizando a prática de leitura, podemos destacar o papel argumentativo do título e a construção da tese e dos argumentos ao longo do texto. Os artigos opinativos são textos com teor mais argumentativo e, por isso, um percurso de leitura relevante em sala de aula é a identificação da tese do artigo de opinião (que aparece no final do primeiro parágrafo, diluída nas duas últimas frases) e dos argumentos encontrados e desenvolvidos ao longo do texto. Este trabalho pode ser feito oralmente ou com destaque, no próprio texto, de trechos que contenham a tese e os argumentos apresentados.

Partindo dessa atividade, podemos focar na estrutura argumentativa do artigo em destaque. No primeiro parágrafo, que corresponde à introdução, é apresentado um cenário de segurança na cidade, atípico na cidade carioca, no entanto, logo após, é colocado o articulador “porém” para que seja apresentada a relativização da suposta tranquilidade mostrada no artigo – construindo a tese a ser defendida ao longo do texto. No segundo parágrafo começa o desenvolvimento, onde é apresentada uma quantidade bastante significativa – mais de 80 mil pessoas – como contingente de agentes de segurança que estarão envolvidos nas Olimpíadas e

é apresentada a necessidade de integração entre as ações das instituições envolvidas. No terceiro parágrafo, o enunciador destaca que a discussão a respeito da necessidade de integração de forças para solucionar questões de segurança já é muito antiga, durando mais de 40 anos, mas ainda não é colocada em prática no dia a dia da população. Há o destaque, ainda, para o fato de as Olimpíadas serem o último evento de grande porte a ser recebido pelo país – ou seja, subentende-se que o que não foi feito até então tende a não ser mais solucionado. Nos dois parágrafos seguintes, é feita uma exemplificação, destacando que até em eleições e jogos de futebol há dificuldades na manutenção da segurança pública. Por fim, a conclusão presente no último parágrafo constitui-se de uma frase de efeito, que se articula ao título.

A estrutura argumentativa pode ser sistematizada em sala, destacando sua relevância em um artigo de opinião, devido ao seu objetivo e à sua temática, que colaboram na constituição do gênero. Além disso, pode-se associar o que constitui o gênero artigo de opinião ao contexto de publicação, considerando aspectos como público-alvo e suporte. Outro elemento essencial na configuração do gênero é o estilo, que pode ser estudado, por exemplo, por meio de elementos linguísticos como encapsulamentos e articuladores argumentativos. Dessa forma, ao trabalhar as estratégias argumentativas do texto em destaque, haverá uma união entre as práticas de leitura e análise linguística defendidas por Geraldi (2011 [1997]).

Essa interação fica mais clara ao discutirmos a modalização do discurso. No início do texto, o modalizador “inevitavelmente” é utilizado em “E mesmo os mais avessos ao esporte inevitavelmente são atingidos pelas mudanças na rotina (...)”. Nesse trecho, percebemos que essa pista textual é parte da construção argumentativa do enunciador ao destacar que, mesmo pessoas que não estejam ligadas aos esportes ou não queiram assistir aos jogos, terão sua vida alterada pelas Olimpíadas, o que torna esse assunto necessário para discussão de todos os cidadãos cariocas. Assim, o que será discutido e defendido ao longo do texto ganha dimensões maiores. É importante ressaltar que, embora esse elemento seja uma marca de subjetividade, ou seja, uma pista do posicionamento do enunciador, não necessariamente a maior parte dos leitores conseguirá chegar a esse nível de leitura (cf. MARCUSCHI, 1996). Isso ocorre pois alguns desses leitores podem não perceber que essa marca representa uma pista opinativa mais explícita do enunciador em relação às mudanças provocadas pelos jogos.

Outro modalizador utilizado é o advérbio “certamente”, que aparece no subtítulo, pista textual é importante para a construção argumentativa do texto. Se, por um lado, o enunciador

critica, no primeiro parágrafo do texto, o suposto clima de segurança, por outro, defende que a integração de forças é o caminho para melhoria na segurança pública. Para isso, ele defende que é necessário um planejamento integrado, marcando seu posicionamento com o modalizador “certamente”.

Outra pista modalizadora é o elemento “efetivamente” (3o parágrafo), que está relacionado à dualidade construída ao longo do texto entre o que é teoricamente debatido e o que é feito na prática para combate aos problemas de segurança pública no Rio de Janeiro. Esse elemento colabora para a construção das ideias, defendidas pelo enunciador ao longo de todo o texto, de que há problemas sérios a serem solucionados que não são resolvidos pelas autoridades competentes.

Para trabalhar o uso desses elementos em sala de aula, podemos partir do agrupamento a partir de efeitos de sentido (cf. TRAVAGLIA, 1996), unindo-os no plano da função, ou seja, a partir dos aspectos pragmáticos: modalizar o discurso, construir argumentativamente o texto, marcar o posicionamento do enunciador, etc. No entanto, também é preciso destacar que esses elementos apresentam diferentes graus de posicionamento (CASTANHEIRA, 2017; CASTANHEIRA; CEZARIO, inédito), o que demonstra que sua escolha não é aleatória, é motivada e serve a propósitos comunicativos específicos.

Em relação à prática de produção textual, seria necessário trabalhar outros textos para que os alunos percebessem a sistematicidade na caracterização do gênero artigo de opinião. No entanto, caso seja efetuado um trabalho continuado, podem ser solicitadas produções textuais de novos artigos de opinião acerca de um tema polêmico, definindo onde esse texto será publicado (um blog da escola, por exemplo), quais as características desse suporte, a que público estaria destinado. Também seria necessário destacar, na busca da sistematicidade do trabalho pedagógico, quais elementos linguísticos constroem esse texto e colaboram para a argumentação.

Assim, acreditamos ser possível relacionar a perspectiva texto e ensino e o tema da modalização do discurso, conforme indicamos no Quadro 1:

Prática de linguagem	O que considerar?	Quais estratégias utilizar?
leitura		analisar o título; destacar a relevância das estratégias argumentativas para construção da tese

		defendida pelo texto.
análise linguística	contexto de publicação;  papel do veículo, do gênero e do suporte.	destacar o uso de estratégias argumentativas com pistas textuais, de forma mais ampla;  destacar a relação entre os modalizadores e a construção argumentativa do texto;  destacar a relação entre os modalizadores e a construção subjetiva do texto.
produção textual		trabalhar alguns textos do mesmo gênero e do mesmo suporte para observação mais sistemática das características desses textos;  utilizar os elementos linguísticos como estratégias conscientes de produção de textos;  construir textos argumentativos com tese e argumentos.

Quadro 1: Estratégias para o ensino

Deixamos claro que não temos como objetivo esgotar as possibilidades analíticas e práticas em relação ao texto destacado. É preciso, em sala, trabalhar com mais textos, recorrendo, ainda, a outros autores que pesquisam texto, ensino e modalização, como Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), Campos e Torquato (2013), Koch e Elias (2016) e Santos (2016), dentre outros.

### Considerações finais

Formar leitores críticos é tarefa complexa e não se esgota com a abordagem de um aspecto, como modalização. Porém, a análise dos efeitos de sentido criados pelo uso de modalizadores colabora para a compreensão da intencionalidade do texto, das marcas de subjetividade, das estratégias engendradas na enunciação. E essa análise pode ser efetivada na escola, adaptada às especificidades da disciplina, aos objetivos do professor e ao conteúdo a ser trabalhado. Esperamos, com este artigo, ter colaborado com a reflexão a respeito da modalização em artigos de opinião, em sala de aula.

## Referências

ARDENGI, M. Estratégias de leitura aplicadas à linguagem matemática: uma proposta metodológica. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1467-8.pdf>>. Acesso em: 28 de setembro de 2010.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (PCNEF). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. v.1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em 27/09/2017.

CABRAL, A. L. T. *A força das palavras*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAMPOS, C.; TORQUATO, C. P. Articulação. In: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (Org.). *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 124-144.

CASTANHEIRA, D. *Uso de adverbiais modalizadores e sua abordagem em livros didáticos de ensino médio: reflexões e propostas de atividades*. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CASTANHEIRA, D.; CEZARIO, M. M. Subjetividade no uso de adverbiais modalizadores em artigos de opinião. [inédito]

CASTILHO, A.; CASTILHO, C. M. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org.) *Gramática do português falado: volume II – níveis de análise linguística*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. p 199-247.

DUCROT, O. *Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global, 1981.

\_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011 [1997].

GOUVÊA, L. H. M.; PAULIUKONIS, M. A. L.; MONNERAT, R. S. M. Modalização em textos midiáticos: estratégias de construção de sentido. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, v. 13, p. 41-61, 2013.



KEBRAT-ORECHONI, C. *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial, 1997 [1980].

KLEIMAN, Â. *Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003[1989].

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1984].

\_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MAGNANI, M. A. C. A prática de leitura do professor brasileiro: análise e perspectiva. In: COLE, 8, Campinas, 1991. *Anais...*, Campinas: UNICAMP, 1991. p. 55.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação. *Em aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, I. C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 4. ed. Porto Alegre: EDUEFRGS, 2001.

PAULIUKONIS, M. A. L. Marcas discursivas do enunciador midiático: casos de modalização autonímica. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.). *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 38-51.

SANTOS, L.W. dos. *Articulação textual na literatura infantil e juvenil (e, mas, aí, então)*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SANTOS, L. W. dos. Revel na escola: referenciação. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 13, p. 1-8, 2015.

SANTOS, L. W. dos (org.). *Atividades com textos para ensino fundamental e médio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. [e-book disponível em <<http://leonorwerneck.wixsite.com/leonor/e-books>>]

SANTOS, L. W. dos; CUBA RICHE, R. M.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, L. W. dos. Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e da formação docente. In: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 5, Caxias do Sul, 2009.

*Anais...*, Caxias do Sul: UCS, 2009. 1 CD-ROM.

SILVA, E. T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, M. da. *Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. (Cadernos Didáticos, 3).

SILVA, S. A. C. da. Avaliações institucionais e formação de leitores leitura: linguagem em descoberta. Disponível em: <[http://www.gruhbas.com.br/arquivos/publicacao/eventos\\_2008\\_guaruja.pdf](http://www.gruhbas.com.br/arquivos/publicacao/eventos_2008_guaruja.pdf)>. Acesso em: 28 de setembro de 2010.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da. (Org). *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

SOARES, M. B. *Letramento, um tema em 3 gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STEFFLER, A. *Os verbos modais do português sob uma perspectiva de traços funcionais*. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Maringá: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.